



La réforme de la formation des enseignants en France

Bruno Perrault

► To cite this version:

Bruno Perrault. La réforme de la formation des enseignants en France : Quels effets dans le développement professionnel des étudiants des masters d'enseignement ?. Congrès AREF 2013, Aug 2013, Montpellier, France. hal-01336695

HAL Id: hal-01336695

<https://hal.science/hal-01336695>

Submitted on 23 Jun 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La réforme de la formation des enseignants en France.
Quels effets dans le développement professionnel des étudiants des masters
d'enseignement ?

Bruno Perrault, maître de conférences en sciences de l'éducation. Université d'Artois,
ESPE Lille-Nord de France. Laboratoire Récifes.

Mots clés : mastérisation de la formation des enseignants, développement professionnel des enseignants, sentiment de formation, sentiment de compétence, sentiment d'efficacité personnel.

Résumé : ces dernières années, la formation initiale et le recrutement des professeurs des écoles, des collèges et des lycées d'enseignements généraux et professionnels a subi de profonds changements notamment à travers la réforme dite de la «masterisation», mise en place en 2008, qui élève le niveau de recrutement de tous les enseignants au niveau du master 2 (bac + 5). En outre, cette réforme s'accompagne d'une diminution drastique de la période stage en milieu scolaire et de la préparation simultanée des épreuves du concours et du master. A l'élévation du niveau de recrutement s'ajoute une augmentation des exigences requises pour devenir enseignant. Les étudiants doivent se former au C2i® niveau 2 « *enseignant* », à une certification en langue niveau B2, s'initier à la recherche en éducation. Cet article porte sur les conséquences de cette réforme sur la construction et la maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant. Il compare le développement professionnel des 3 promotions issues du master *Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation* spécialité *Professeurs des Ecoles* (SMEEF-PE) aux 3 dernières cohortes de professeurs-stagiaires (N=2 754) en formation à l'IUFM Nord-Pas de Calais, aujourd'hui ESPE Lille Nord de France.

Keywords: mastering of the training of the teachers, the professional development of the teachers, the feeling of training, feeling of skill, self-efficacy.

Summary : these last years, the initial training and the recruitment of the professors of primary and secondary schools of general and professional educations underwent profound changes notably through the reform said about the "masterisation", organized in 2008, which brings up the level of recruitment of all the teachers at the level of the master 2. Besides, this reform comes along with a drastic decrease of period training in schools and of the simultaneous preparation of the tests of the competition and the master. In the rise of the level of recruitment adds an increase of the requirements required to become teacher. The students have to form to the C2i ® level 2 "teacher", to the certification in language level B2, learn about the research in education. This article concerns the consequences of this reform on the construction and the mastery of the competence necessary for the exercise of teacher's profession. It compares the professional development of 3 promotions stemming from the master *Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation* speciality *Professeurs des Ecoles* (SMEEF-PE) in professors - trainees' last 3 troops (N=2 754) in training in the IUFM Nord-Pas de Calais, today ESPE Lille Nord de France.

I. Introduction

Ces dernières années, la formation initiale et le recrutement des professeurs des écoles, des collèges et des lycées d'enseignements généraux et professionnels a subi de profonds changements. S'agissant des enseignants du premier degré, objet de cette étude, les conditions requises pour enseigner en école primaire ont grandement évolué ces dernières décades. Avant les années 90, le recrutement se fait en fin de collège par voie de concours ; le niveau attendu correspond à celui exigé par la maîtrise des programmes du collège. Les lauréats, devenus instituteurs-stagiaires, suivent une formation professionnelle par alternance rémunérée pendant 2 ans en Ecoles Normales. En 1989, la formation est confiée par la loi d'orientation sur l'éducation aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Les enseignants sont cette fois-ci recrutés au niveau licence. Les IUFM ont la double mission de préparer au concours et de dispenser une formation professionnelle. Le niveau du concours reste identique ; les lauréats bénéficient en qualité de professeurs-stagiaires d'une seule année de formation professionnelle rémunérée alternant des cours en IUFM et des stages en pleine responsabilité en milieu scolaire pour une durée de 360 heures environ¹. En 2005, la nouvelle loi d'orientation, sans remettre en question l'organisation de la formation et les conditions d'accès au métier, impose un nouveau cahier des charges ainsi qu'un référentiel de 10 compétences commun aux enseignants des premier et second degrés ; la validation de la formation reposant sur l'évaluation de chacune des compétences. L'année 2008 marque une rupture radicale avec le dispositif de formation et de recrutement en vigueur à travers la volonté de Nicolas Sarkozy alors chef de l'Etat de relever à bac+5 le niveau requis pour devenir enseignant. Cette volonté politique s'accompagne de changements majeurs. Les épreuves du concours sont placées en début (épreuves écrites) et fin de deuxième année (épreuves orales) du master ; le niveau requis pour réussir les épreuves écrites du concours reste toujours celui attendu en fin de collège. Le stage en milieu scolaire devient non obligatoire et exclusivement réservé dans certaines académies aux étudiants admissibles pour une durée maximale de 108 heures ; A l'élévation du niveau de recrutement s'ajoute une augmentation des exigences requises pour devenir enseignant. Outre la préparation des épreuves du concours et des examens du master, les étudiants doivent se former au C2i® niveau 2 « *enseignant* », à une certification en langue niveau B2, s'initier à la recherche en éducation. Du fait de la prolongation de deux années de la formation, l'ancien chef de l'Etat laisse entendre une amélioration qualitative de la formation mais l'objectif économique n'a échappé à personne. En supprimant l'année de formation par alternance rémunérée, la réforme se traduit par un gain immédiat de 9567 emplois et une économie budgétaire de 370 millions d'euros². Dans ce contexte de profonds changements, les éléments essentiels du cahier des charges de 2006 et le référentiel de compétences professionnelles associé restent inchangés : les masters préparant aux métiers de l'enseignement viseront à développer les compétences figurant dans ce référentiel.

Avant même son entrée en application, la réforme a suscité de vives réactions de la part de la communauté universitaire et éducative. Les critiques les plus sévères portent en particulier sur la dimension professionnelle. Le stage étant un élément essentiel de toute formation professionnelle, sa disparition menace la construction des savoirs nécessaires à l'exercice du métier. Ces craintes sont renforcées par la concomitance de la préparation au concours et de la formation au métier. Ajoutons la lourdeur d'un cahier des charges qui multiplie les contraintes imposées aux étudiants.

¹ A l'IUFM Nord-Pas de Calais, à ces 360 heures s'ajoutent 63 heures de stages de pratiques accompagnée et 84 heures d'ateliers de développement de pratiques pédagogiques accompagnées dans l'école et face à la classe soit un total de 507 heures de terrain.

² Source : rapport thématique de la Cours des Comptes *Gérer les enseignants autrement*. Mai 2013.

Conséquence de la réforme, le métier attire de moins en moins de candidats. L'effet conjugué d'un recrutement à bac+5 qui place le métier d'enseignant en concurrence avec des professions bien mieux rémunérées à un niveau de formation équivalente, à la logique du non remplacement d'un fonctionnaire sur deux a aggravé la crise d'attractivité du métier d'enseignant enregistrée au cours des dernières années. Selon la Cours des Comptes (2013)³, *dans le premier degré, le nombre de candidats par poste aux concours externes s'est contracté de 6,4 à 3,8 entre 2009 et 2012*. Cette crise d'attractivité pourrait avoir des conséquences sur le niveau des personnes recrutées ; les étudiants se destinant au professorat ne seraient pas les meilleurs. Par ailleurs, en élevant au master le niveau requis pour devenir enseignant, la « mastérisation » pourrait avoir écarté des étudiants d'origine modeste pouvant difficilement financer cinq années d'études post-bac. A ce jour, à notre connaissance, ces conséquences restent à démontrer.

Si la question de la professionnalisation a été largement évoquée au moment de l'annonce de la réforme, nous n'avons recensé aucune étude sur les effets de la transformation en profondeur de la formation dans le développement professionnel des étudiants. C'est autour de cette question que nous avons mené une première investigation en juin 2011 (Perrault & *alii*, 2011). Menée auprès d'une population atypique⁴, elle a été reconduite en juin 2012 et 2013. Elle compare le développement professionnel des 3 promotions issues du master *Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation* spécialité *Professeurs des Ecoles* (SMEEF-PE) aux 3 dernières cohortes de professeurs-stagiaires en formation à l'IUFM Nord-Pas de Calais. Nous présentons les résultats les plus significatifs dans cet article.

II. Clarification du concept de développement professionnel

Identifier des indicateurs de développement professionnel amène très rapidement à se heurter à la diversité des expressions, significations et concepts qui lui sont associés. Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut relever dans les nombreux écrits qui lui sont consacrés des expressions comme « *changement de pratiques professionnelles* » (Boucher & Desgagné, 2001), « *autorégulation des apprentissages* » (Butler, 2005), « *formation continue* » (Butler-Kisber & Crespo, 2006), « *construction de savoirs professionnels* » (Marcel, 2006), « *professionnalisation* » (Wittorsky, 2008). Dans ce foisonnement sémantique, Uwamariya et Mukamurera (2005) dégagent deux conceptions dominantes : l'une est dite développementale ; l'autre qualifiée de professionnalisante.

Dans la perspective développementale, le développement professionnel est vu comme un processus chronologique et linéaire dans lequel les pratiques de l'enseignant évoluent en respectant des stades successifs déterminés par l'âge, ses expériences professionnelles et personnelles, son ancienneté dans le métier. A l'image du développement cognitif du sujet épistémique piagétien, chaque stade professionnel gagne en complexité et prépare celui qui lui succède. A l'intérieur de ces stades, sous l'effet de l'expérience l'enseignant évolue au niveau de ses comportements, dans ses façons de penser et d'agir. On peut citer, à titre d'illustration en lien avec cette perspective, un des modèles nord-américains de développement professionnel proposé par Dreyfus et Dreyfus (1986) : novice, débutant avancé, compétent et expert. Au fur et à mesure qu'il progresse dans ce modèle, l'enseignant devient moins centré sur des règles fixes et rigides et davantage sur des styles de comportement flexibles, adaptables selon la situation.

³ Source : rapport thématique de la Cours des Comptes *Gérer les enseignants autrement*. Mai 2013.

⁴ L'année universitaire 2010-2011 étant une année de transition entre l'ancien et le nouveau dispositif, les participants à l'enquête de 2011 étaient d'anciens PE1 qui n'avaient pas suivi le M1 du master SMEEF-PE.

Dans la perspective professionnalisante, le développement professionnel s'apparente à un processus d'acquisition de savoirs professionnels. Darling-Hammond et Sykes (1999) le définissent comme *l'ensemble des apprentissages et des expériences faites par l'enseignant dans son environnement de travail*. Day (1999) en parle en terme de *processus par lequel l'enseignant (...) acquiert et développe des connaissances, des habiletés et des savoirs essentiels pour un bon exercice professionnel* ». La construction de ces savoirs peut se réaliser dans le cadre de dispositifs de formation initiale et continue mais aussi de manière informelle à travers la pratique, les expériences professionnelles.

Quelle que soit la perspective considérée, le développement professionnel d'un enseignant apparaît comme un processus dynamique de changement multidimensionnel qui engage la personne à différents moments de sa vie professionnelle selon un continuum qui commence dès son entrée en formation pour s'achever en fin de carrière professionnelle. Dans l'arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM, le développement professionnel s'opère selon un continuum en 3 grandes étapes. Tout d'abord, la formation initiale par alternance en IUFM qui vise la construction de connaissances nécessaires à la pratique professionnelle. Arrive ensuite l'insertion professionnelle -après l'obtention du concours et du master- qui permet de consolider les compétences professionnelles construites dans le cadre du cursus universitaire et de retravailler celles qui feraient éventuellement encore défaut. Enfin, la formation tout au long de la vie à travers notamment l'offre de formation continue. Le cahier des charges précise qu'au cours des 2 premiers stades du développement professionnel, la formation vise la construction et la maîtrise des 10 méta-compétences. Il ajoute que le développement professionnel des professeurs-stagiaires en fin de formation initiale est évalué au terme d'un exercice professionnel complet en pleine responsabilité, sur la maîtrise de chacune de ces compétences exigibles pour l'exercice de leur métier.

III. Indicateurs de développement professionnel

Dans le cadre de cette étude, nous considérons que l'on peut parler de développement professionnel dès lors qu'un individu construit des savoirs propres à l'exercice du métier préparé et qu'il est capable de les mobiliser en situation. Nous proposons de l'évaluer au regard des 10 méta-compétences déclinées en un ensemble de 33 compétences spécifiques qui décrivent des gestes professionnels définis dans le référentiel. Notre attention se porte dans un premier temps sur l'identification des savoirs construits au cours de la période de préparation au métier. Toutefois, un problème se pose lorsqu'il s'agit d'évaluer la capacité à mobiliser ces savoirs en situation compte tenu du nombre de sujets ayant participé à cette étude (N=2 754). Comme alternative à cette évaluation en situation, nous empruntons à la théorie sociocognitive de Bandura (2002) le concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) défini comme la croyance d'un individu dans ses capacités à organiser et à réaliser une tâche dans des situations et des contextes spécifiques. Bandura l'explique par la capacité de toute personne à réfléchir sur soi-même, sur la pertinence de ses pensées et de ses actions ainsi que sur l'estimation de ses forces et de ses faiblesses dans une situation donnée. Cette capacité à auto-évaluer ses compétences trouve sa source principalement dans les expériences réelles accumulées par l'individu, notamment celles menées avec succès. Dans cette étude, nous faisons l'hypothèse que les expériences de formation constituent la source principale du SEP.

Ce concept recèle un potentiel heuristique très important. Les recherches qu'il a suscitées et qu'il suscite encore sont très nombreuses et touchent divers domaines dont le travail enseignant qui nous intéresse. Dans ses recherches menées auprès des enseignants novices en milieu agricole, Marcel (2009) considère le sentiment d'efficacité personnelle comme un indicateur valide pour appréhender leur développement professionnel. Dans nos travaux sur l'évaluation de dispositifs de formation professionnelle (Perrault & alii, 2009, 2010), nous avons montré que le sentiment d'efficacité

personnel constitue un indicateur pertinent mais à lui seul insuffisant pour évaluer la qualité d'une formation ; la confiance dans ses capacités à mener à bien une activité peut trouver sa source dans des expériences antérieures et pas uniquement dans la seule formation suivie. C'est pourquoi, en complémentarité du sentiment d'efficacité personnelle, nous mobilisons dans cette étude le concept de sentiment de formation que nous définissons comme la représentation par un individu des connaissances construites dans le cadre d'une formation.

IV. Méthodologie

L'étude s'appuie sur le modèle d'évaluation d'une formation professionnelle appliqué ces dernières années à l'IUFM Nord-Pas de Calais (Perrault et *alii*, 2008). Ce modèle repose sur une analyse articulée autour de 4 niveaux de questionnement.

Niveau 1 : quelle est la contribution de la formation dans l'acquisition des compétences ? Ce qui nous intéresse ici est la représentation de la formation en tant qu'elle participe à la construction des compétences professionnelles. Ce premier niveau s'appuie sur les expériences vécues par l'étudiant. Il vise notamment à identifier les savoirs professionnels auxquels il pense avoir été formé, ce que nous désignons par *sentiment de formation*.

Niveau 2 : quelle est la représentation par l'étudiant de son niveau de maîtrise des compétences ciblées par la formation ? Ce deuxième niveau place la personne en situation d'évaluer sa capacité à mobiliser en milieu professionnel les savoirs construits en formation, soit son sentiment d'efficacité personnelle, évoqué dans cette étude par *sentiment de compétence*. Ce niveau mobilise une échelle de mesure du développement professionnel qui place les répondants en situation d'autoévaluation de leurs compétences au moyen d'une double échelle de type Likert allant de *Pas du Tout capable* à *Tout à fait capable* avant et après la formation, ce double questionnement se faisant en même temps, à l'issue de la formation.

Niveau 3 : quelle est la contribution de la formation dans l'évolution de la maîtrise professionnelle. On s'intéresse ici à la relation entre sentiment de formation et compétence « ressentie » en fin de formation.

Niveau 4 : la compétence « ressentie » par les étudiants (auto-évaluation) est-elle en adéquation avec les évaluations portées par les enseignants sur les mêmes compétences (hétéro-évaluation) ? Le sentiment de compétence étant par nature subjectif, il est légitime de s'interroger sur sa validité. D'une façon plus générale, il est admis que l'opinion des étudiants est à elle-seule insuffisante pour évaluer la qualité d'une formation (Dejean, 2004 ; Lanarès, 2009). Cependant, on se heurte à une difficulté concernant ce 4^{ème} niveau d'investigation. Si dans l'ancien dispositif de formation, la constitution d'un portfolio de compétences par les étudiants et son évaluation par les enseignants avait permis de valider la démarche d'auto-évaluation (Perrault et *alii*, 2010), le nouveau dispositif n'offre plus cette perspective ni d'autres alternatives.

Au final, l'évaluation du développement professionnel s'appuie sur les 3 premiers niveaux d'analyse et reprend à l'identique le protocole développé les années précédant la mastérisation, le référentiel de compétences demeurant inchangé.

Ce modèle d'évaluation est appliqué dans une perspective comparative auprès des 3 promotions issues du master SMEEF-PE et des 3 dernières cohortes de professeurs des écoles stagiaires en IUFM. Les représentations des effets de la formation sur le développement professionnel

sont recueillies au moyen d'une enquête par questionnaire anonyme soumise en fin de formation au cours de la 1^{ère} quinzaine de juin. Les conditions de passation sont standardisées à l'exception de la partie mesurant le sentiment de compétence pour la promotion 2009/2010. Ce 2^{ème} niveau du modèle d'évaluation a suscité des critiques récurrentes de la part des enseignants-formateurs ; nombreux étant ceux à remettre en cause la capacité des répondants à se représenter en fin d'année les compétences qu'ils pensaient détenir de longs mois plus tôt. Pour l'année 2009/2010, l'enquête a donc été repensée dans sa temporalité pour être proposée à deux moments distincts, en début de formation (octobre 2009) puis en fin de formation (juin 2010). Cependant, ce protocole en deux temps induit une surreprésentation des compétences à l'entrée en formation et en fin de formation sur la presque totalité des items. Celle-ci est de l'ordre de 23% en moyenne comparativement à 2008 et 2009 en début de formation et de 8% en fin d'année ! Nous avons constaté, par ailleurs, que la progression du sentiment de compétence déduite de la comparaison avant/après est moindre lorsque l'évaluation est proposée à deux moments différents, comme c'est le cas pour la promotion de 2010. En conséquence, les données issues de cette promotion ne sont pas intégrées dans l'analyse portant sur les effets de la formation dans le sentiment de compétence.

V. Population

L'étude porte sur une population de 2 754 répondants dont 2 231 PE2 en formation en IUFM au cours des trois dernières années précédant la réforme et 523 étudiants issus des 3 promotions du master. Les deux populations sont quasi-comparables du point de vue de la participation des répondants de sexe féminin (85%) ou masculin (15%) ; l'effet de cette variable est négligeable au regard de la taille de l'échantillon ($X^2=5.65$ s. à .05). En revanche, les PE2 déclarent une moyenne d'âge supérieure d'une année et demie comparativement aux étudiants de master (respectivement 25 ans et 11 mois contre 24 ans et 4 mois, $F=44$ s. à .000). Les expériences d'enseignement antérieures à la formation divisent également les deux populations : elles sont reconnues par 38% des PE2 contre 62% des étudiants de master ($X^2=124.43$ s. à .0000). Toutefois, on ne dispose d'aucune information ni sur la nature ni sur la durée de ces expériences. A noter que ces variables n'exercent aucun effet discriminant ni sur le sentiment de formation ni sur le sentiment de compétence.

VI. Principaux résultats

Compte tenu de la place limitée dans le cadre d'un article, nous avons pris le parti de ne présenter dans le détail que les résultats qui portent sur les compétences d'enseignement qui désignent ici la conception et la mise en œuvre des enseignements, l'organisation du travail de la classe, l'évaluation des élèves et la maîtrise pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC).

➤ *Sentiment de formation dans l'acte d'enseigner*

Dans le tableau ci-dessous figurent les pourcentages de répondants qui éprouvent un sentiment de formation élevé pour une compétence donnée. Il fait également apparaître l'écart entre les représentations des 2 populations ainsi que les valeurs de l'analyse de variance (ANOVA), test statistique mobilisé pour les comparer.

		Etudiants Master (N=523)	Professeurs stagiaires (N=2231)	Ecart entre les 2 populations	Anova F de Snédécór
Compétence 4 Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	Construire une progression des apprentissages	63%	86%	23%	F=151,03 s. à .0000
	Enseigner en référence aux objectifs et contenus de programmes	73%	92%	19%	F=135,72 s. à .0000
	Choisir des moyens pédagogiques et didactiques (travail de groupe, supports, ...) adaptés aux objectifs d'apprentissage	67%	87%	20%	F=118,72 s. à .0000
	Construire des situations d'apprentissage en fonction de compétences à faire acquérir aux élèves	64%	85%	21%	F=120,14 s. à .0000
	Adapter le déroulement de la séance en fonction du travail effectif des élèves	54%	79%	25%	F=132,66 s. à .0000
	Moyenne C4	60%	86%	26%	F=182,53 s. à .0000
Compétence 5 Organiser le travail de la classe	Organiser des situations d'apprentissage développant la participation et la coopération entre élèves	59%	86%	27%	F=198,19 s. à .0000
	Instaurer dans la classe un climat de confiance favorable aux apprentissages	68%	84%	16%	F=69,19 s. à .0000
	Mettre la classe au travail pour impliquer <u>tous</u> les élèves dans les apprentissages	54%	82%	28%	F=190,99 s. à .0000
	Moyenne C5	61%	86%	25%	F=195,06 s. à .0000
Compétence 7 Evaluer les élèves	Analyser les performances observées et déterminer les causes des erreurs	59%	85%	26%	F=179,10 s. à .0000
	Évaluer les compétences du socle commun	41%	62%	21%	F=73,97 s. à .0000
	Concevoir aux différents moments de l'apprentissage une évaluation permettant de rendre compte des acquis des élèves	54%	73%	19%	F=75,08 s. à .0000
	Moyenne C7	51%	76%	25%	F=132,39 s. à .0000
Compétence 8 Maîtriser les technologies de l'information et de la communication	Utiliser les TIC pour travailler en réseau avec ses collègues	30%	73%	43%	F=381,06 s. à .0000
	Utiliser les TIC pour actualiser ses connaissances et se former	35%	73%	38%	F=279,51 s. à .0000
	Intégrer les TICE dans des séances <u>avec les élèves</u>	37%	72%	35%	F=250,39 s. à .0000
	Moyenne C8	32%	75%	43%	F=401,77 s. à .0000
	Moyennes des pourcentages de répondants qui déclarent un sentiment de formation élevé dans l'acte d'enseigner	55%	86%	31%	F=275,40 s. à .0000

Tableau 1 : sentiment de formation dans l'acte d'enseigner

Globalement, le sentiment de formation à l'acte d'enseigner accuse un très net repli de l'ordre de 31% en moyenne sur l'ensemble des compétences d'enseignement évaluées : 86% des professeurs-stagiaires sortis de l'IUFM estimaient avoir été formés à enseigner ; ils ne sont que 55% à partager ce sentiment dans le cadre du master (F=275,40 s. à .0000). De façon plus précise, le sentiment de formation à l'évaluation des apprentissages est partagé par un nombre restreint d'étudiants du master (51%) avec un écart important de 25 points comparé aux PE2 (F=132,39 s. à .0000). Ils sont un peu plus nombreux à estimer avoir reçu une formation à l'organisation du travail de la classe (61%) et à la conception et la mise en œuvre des enseignements (60%). Toutefois, ces derniers résultats apparaissent bien en deçà des 86% enregistrés auprès de la population des professeurs-stagiaires (respectivement F=195,06 s. à .0000 et F=182,53 s. à .0000). Côté maîtrise des TIC, à l'heure où l'obtention du Certificat Informatique et Internet niveau 2 «enseignant» s'avère indispensable pour la titularisation, la perception de la formation apparaît alarmante ; seuls 30% des répondants estiment avoir reçu une formation dans ce domaine.

A noter que ces faibles performances touchent toutes les autres dimensions du métier. Le sentiment de formation disciplinaire (39%) est particulièrement impacté avec un écart de 40% entre les 2 populations étudiées (F=380,53 s. à .0000). Très net recul également de l'ordre de 28%

($F=246,45$ s. à .0000) dans la représentation de la formation à la maîtrise de la langue française (61%) ; même constat, lorsqu'il s'agit de concevoir des enseignements en prenant appui sur des connaissances issues de la recherche en éducation (54% soit un écart de 28% $F=149,10$ s. à .0000), et ce, en dépit des deux années consacrées au mémoire de recherche qui devrait contribuer à articuler savoirs universitaires et savoirs didactiques et pédagogiques. L'analyse des pratiques professionnelles (72%) subit logiquement la réduction drastique des périodes de stage en école (-20%, $F=149,10$ s. à .0000). Pour finir, peu d'étudiants s'estiment formés au travail en équipe avec les collègues (38%), avec les partenaires de l'école (36%) et au dialogue avec les familles (46%). L'écart avec les PE2 sur ces dimensions du métier s'élève en moyenne à 20 points ($F=68,69$ s. à .0000).

➤ **Sentiment de compétence d'enseignement**

Dans le tableau ci-dessous figurent cette fois-ci les pourcentages des répondants qui éprouvent un sentiment de compétence élevé pour une compétence donnée. Comme dans le tableau précédent, on retrouve l'écart entre les représentations des 2 populations accompagné des valeurs issues de l'ANOVA.

		Etudiants Master (N=523)	Professeurs stagiaires (N=1691)	Ecart entre les 2 populations	Anova F de Snédécór
Compétence 4 Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	Construire une progression des apprentissages	69%	76%	7%	$F=8,48$ s. à .01
	Enseigner en référence aux objectifs et contenus de programmes	84%	91%	7%	$F=19,58$ s. à .0001
	Choisir des moyens pédagogiques et didactiques adaptés aux objectifs d'apprentissage	75%	81%	6%	$F=7,96$ s. à .01
	Construire des situations d'apprentissage en fonction de compétences à faire acquérir aux élèves	77%	85%	8%	$F=14,59$ s. à .001
	Adapter le déroulement de la séance en fonction du travail effectif des élèves	60%	72%	12%	$F=27,97$ s. à .0000
	Moyenne C4	76%	86%	10%	$F=30,13$ s. à .0000
Compétence 5 Organiser le travail de la classe	Organiser des situations d'apprentissage développant la participation et la coopération entre élèves	73%	77%	4%	$F=3,76$ s. à .10
	Instaurer dans la classe un climat de confiance favorable aux apprentissages	71%	81%	10%	$F=28,41$ s. à .0000
	Mettre la classe au travail pour impliquer <u>tous</u> les élèves dans les apprentissages	67%	78%	11%	$F=23,11$ s. à .0000
	Moyenne C5	72%	81%	9%	$F=21,76$ s. à .0000
Compétence 7 Evaluer les élèves	Analyser les performances observées et déterminer les causes des erreurs	64%	73%	9%	$F=15,18$ s. à .001
	Évaluer les compétences du socle commun	57%	57%	0%	$F=0,03$ ns.
	Concevoir aux différents moments de l'apprentissage une évaluation permettant de rendre compte des acquis des élèves	63%	65%	2%	$F=0,86$ ns.
	Moyenne C7	63%	67%	4%	$F=2,34$ ns.
Compétence 8 Maîtriser les technologies de l'information et de la communication	Utiliser les TIC pour travailler en réseau avec ses collègues	60%	62%	2%	$F=0,92$ ns.
	Utiliser les TIC pour actualiser ses connaissances et se former	58%	75%	19%	$F=59,13$ s. à .0000
	Intégrer les TICE dans des séances <u>avec les</u> <u>élèves</u>	56%	48%	-8%	$F=10,60$ s à .01.
	Moyenne C8	59%	64%	5%	$F=4,98$ s. à .05
	Moyennes des pourcentages de répondants qui déclarent un sentiment de compétence élevé dans l'acte d'enseigner	70%	79%	9%	$F=19,62$ s. à .0001

Tableau 2 : sentiment de compétence d'enseignement

Alors que le sentiment de formation apparaît partagé par un nombre restreint d'étudiants (55%), la compétence « ressentie » en fin de formation gagne davantage de répondants (70%). Les différences entre les deux populations restent néanmoins conséquentes et significatives – de l'ordre de 10 points en moyenne - dans les activités de préparation et de mises en œuvre des enseignements (76% contre 86%, $F=30,13$ s. à .0000) ainsi que dans l'organisation du travail des élèves (72% contre 81%, $F=21,76$ s. à .0000). En revanche, elles s'estompent dans la maîtrise pédagogique des TIC (59% contre 64%, $F=4,98$ à s .05) pour disparaître lorsqu'il est question d'évaluer les élèves (63% contre 67%, $F=2,34$ ns).

Côté connaissances académiques, on enregistre à nouveau un décalage entre sentiment de formation et sentiment de compétence. Cependant, même si la maîtrise des savoirs disciplinaires est estimée acquise par les trois quarts de l'effectif (78%), elle reste en deçà des représentations des PE2 dans ce domaine (86%). Le constat est similaire dans le domaine de la responsabilité professionnelle (81% contre 90%, $F=28,50$ s. à .0000) et dans la maîtrise de la langue française (82% contre 92%, %, $F=41,69$ s. à .0000). Concernant les dimensions partenariales du métier, très peu d'étudiants ont confiance dans leur capacité à travailler en équipe avec les collègues (36%) et les partenaires extérieurs (35%), à entrer en relation avec les parents (51%).

VII. Interprétation et discussion

L'étude met en évidence un sentiment de formation partagé par 55% des étudiants de master qui contraste avec un sentiment de compétence en fin de formation qui gagne 70% d'entre eux. Ce décalage entre les deux dimensions retenues pour appréhender le développement professionnel disparaît auprès des PE2 où l'on enregistre des résultats apparaissant, en première analyse, plus en conformité avec l'hypothèse d'une relation entre formation (86%) et maîtrise professionnelle (79%). Ces résultats appellent 2 séries de questions : quels sont les facteurs susceptibles de déterminer le sentiment de formation ? Quelle est la source du SEP pour chacune des populations étudiées ?

	Etudiants master SMEEF		PE2	
	Sentiment de formation	Sentiment de compétence	Sentiment de formation	Sentiment de compétence
Compétence 4 Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	60%	76%	86%	86%
Compétence 5 Organiser le travail de la classe	61%	72%	86%	81%
Compétence 7 Evaluer les élèves	51%	63%	76%	67%
Compétence 8 Maîtriser les technologies de l'information et de la communication	32%	59%	75%	64%
Moyennes des pourcentages de répondants qui déclarent un sentiment de formation et un sentiment de compétence élevés dans l'acte d'enseigner	55%	70%	86%	79%

Tableau 3 : sentiment de formation et sentiment de compétence d'enseignement

➤ ***Un sentiment de formation déterminé par le dispositif et un engagement sélectif des étudiants***

Sans nier l'existence d'apprentissages implicites, nous postulons que toute personne est en mesure d'identifier les savoirs qu'ils pensent avoir construits à l'occasion d'une formation. Ce que nous désignons par *sentiment de formation* est la résultante de l'expérience sous l'effet d'au moins 4 facteurs : le dispositif de formation, les contenus pédagogiques, l'équipe enseignante mais aussi l'engagement des étudiants dans la formation. Côté équipe enseignante, la réforme s'est appuyée sur les mêmes équipes pédagogiques plurielles, intégrant aux côtés d'universitaires, des professionnels de l'éducation. On note également une certaine stabilité dans les pédagogies mises en œuvre ainsi que dans les ressources d'apprentissage et d'enseignement mobilisées dans la mesure où le référentiel de compétences est resté inchangé. Au final, seul le dispositif a évolué s'accompagnant d'un engagement sélectif des étudiants dans la formation. L'étude comparée des plans de formation des 2 populations étudiées montre que si le passage à la mastérisation s'est fait à volume horaire constant, il s'est accompagné de plusieurs changements majeurs : réduction drastique du stage en milieu scolaire, préparation à la certification C2I, initiation à la recherche en éducation et préparation simultanée du concours et des épreuves du master. Conséquence, les étudiants ont investi massivement les unités d'enseignement qu'ils estimaient préparer au concours et délaissé celles à visée plus professionnalisante. L'initiation à la recherche, la préparation du C2I2e ont également fait les frais d'une stratégie massivement orientée vers la réussite au concours. En résumé, la préparation simultanée au concours et au métier, la réduction de la période de stage en pleine responsabilité dans les écoles ont particulièrement impacté l'apprentissage des savoirs professionnels.

➤ ***Un sentiment de compétence en partie surestimé***

Le décalage entre les deux dimensions évaluées suggère que, pour une part des répondants, la confiance dans leur capacité professionnelle pourrait trouver sa source ailleurs que dans la formation. On peut aussi faire l'hypothèse d'une surestimation de ces capacités. Le sentiment de compétence étant par nature subjectif, la croyance dans la capacité à agir de façon efficace en contexte professionnel pourrait être surestimée ; l'inverse est aussi envisageable. Pour explorer la 1^{ère} hypothèse, on recourt à l'analyse des coefficients de corrélation linéaire de Bravais-Pearson, indice de mesure de l'intensité d'un lien existant entre deux variables quantitatives. C'est en quelque sorte un lien de parenté obtenu par confrontation, pour chaque individu, de deux mesures qui lui sont attribuées. Mais, comme il est précisé dans tout bon ouvrage de statistiques, corrélation ne signifie pas causalité. Montrer que deux variables entretiennent des relations ne signifie pas que l'une explique l'autre mais que les changements de valeurs de l'une sont associés aux changements des valeurs de l'autre. Attention, une forte corrélation positive peut résulter d'un nombre peu élevé de répondants qui disent avoir été formés et se perçoivent compétents. Aussi, pour commenter les résultats enregistrés, avons-nous pris le parti de faire figurer à côté des coefficients de corrélation les pourcentages de répondants qui établissent ou pas des liens entre formation et compétence.

			Les étudiants considèrent avoir été formés à...		Les étudiants considèrent NE PAS avoir été formés à...	
		Corrélation r (Bravais-Pearson)	Ils considèrent être capables de ...	Ils considèrent NE PAS être capables de...	Ils considèrent être capables de ...	Ils considèrent NE PAS être capables de...
Compétence 4 Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	Master	0.249 s. à .0000	56,68%	11,17%	19,56%	12,57%
	PE2	0.153 s. à .0000	79,45%	10,71%	6,92%	2,90%
Compétence 5 Organiser le travail de la classe	Master	0.222 s. à .0000	48,40%	12,20%	23,40%	16%
	PE2	0.174 s. à .0000	72,60%	13,90%	8,63%	4,85%
Compétence 7 Evaluer les élèves	Master	0.205 s. à .0000	37,27%	14,42%	25,25%	23,04%
	PE2	0.268 s. à .0000	57,07%	20,66%	9,59%	12,67%
Compétence 8 Maîtriser les technologies de l'information et de la communication	Master	0.174 s. à .0001	25,40%	6,80%	41,60%	26,20%
	PE2	0.103 s. à .01	48,69%	25,26%	14,20%	11,83%
Moyennes des corrélations entre sentiment de formation et sentiment de compétence dans l'acte d'enseigner	Master	0.272 s. à .0000	44,33%	1,01%	25,64%	19,88%
	PE2	0.212 s. à .0000	71,37%	14,84%	7,98%	5,79%

Tableau 4 : relations entre sentiment de formation et sentiment de compétence

De façon globale, la part des PE2 (71%) qui établissent des relations entre formation et maîtrise professionnelle surpasse de 27 points en moyenne celle de leurs homologues du master d'enseignement (44%). Les PE2 sont également plus nombreux à se dire formés mais pas compétents (15% contre 1%) ; on peut interpréter cette dernière information comme le fait que la formation n'est pas suffisante en termes de temps ou de contenu ou encore que la compétence est d'un tel niveau qu'on ne se sent pas capable de la mettre en œuvre. Les lacunes de la formation révélées par *je n'ai pas été formé mais je ne me sens pas compétent* apparaissent davantage perçues par les étudiants de master (20% contre 6%). L'information que nous apporte la colonne 6 – *je n'ai pas été formé mais je me sens compétent* – pourrait signifier que la compétence en question est antérieure à la formation ou encore surestimée. Cette surestimation peut être quantifiée si l'on considère qu'un répondant surestime ses capacités lorsqu'il déclare un sentiment de compétence élevé en même temps qu'il affiche un faible sentiment de formation sans expériences d'enseignement précédent la formation. On évalue ainsi à 20% en moyenne, les étudiants de master qui surevaluent leurs compétences d'enseignement contre 5% des PE2. La réduction de la période de stage en école primaire pourrait avoir impacté l'auto-évaluation des compétences. Pour éprouver ses capacités dans un domaine donné, il est nécessaire et indispensable d'avoir mené des expériences significatives répétées pour identifier ses points forts et ses limites. Le temps passé dans les écoles étant considérablement réduit, ne permet pas la prise de conscience à leur juste mesure des savoirs professionnels réellement détenus d'où leur surestimation. Cette surestimation peut aussi apparaître comme la conséquence d'un moindre accompagnement des stages en responsabilité. La dimension qualitative de l'alternance fondée sur l'articulation entre apports théoriques, mises en situation professionnelle et analyse de pratiques professionnelles, caractéristique de l'ancien dispositif est apparue fortement dégradée puisque les stages en responsabilité en école et face à la classe n'ont plus été préparés, accompagnés, exploités par les enseignants-formateurs en IUFM.

VIII. Conclusion

L'efficacité du nouveau dispositif de formation dans le développement professionnel apparaît très modeste et en retrait comparativement aux années précédant la mastérisation. La part des répondants qui voient dans la formation un lieu où se construisent les savoirs nécessaires à l'exercice du métier accuse un très net repli en particulier dans la perception de la formation à la conception et à la mise en œuvre des enseignements, la recherche en éducation, l'évaluation des élèves, l'organisation du travail de la classe, la maîtrise des technologies éducatives, la maîtrise des disciplines, l'usage de la langue française pour enseigner, la responsabilité professionnelle. De la même façon, la compétence « ressentie » en fin de formation et son évolution en cours d'année sont également en recul. L'étude va dans le sens des critiques les plus sévères adressées à la mastérisation dans les rapports qui ont suivi son entrée en application (Jolion, 2011 ; Gonthier-Maurin, 2012). La réforme de la formation et du recrutement des enseignants adoptée en conseil des ministres en juin 2008 est de toute évidence un échec ! Les étudiants fustigent une formation trop théorique guère favorable à l'apprentissage du métier et qui ne prépare pas suffisamment au concours. Les trop courtes expériences professionnelles dans les écoles génèrent de grosses insatisfactions. Sans surprise, ils sont nombreux à réclamer un allongement de leur durée. Nous ajoutons qu'au-delà de la durée, il est nécessaire de repenser la qualité de l'alternance, elle aussi dégradée par la mastérisation. L'expérience montre que les stages ne sont réellement formateurs qu'à la condition d'être suffisamment préparés en amont et que les situations vécues sur le terrain soient analysées individuellement et collectivement à l'aide d'outils conceptuels appropriés. Il paraît également important de renforcer l'encadrement pédagogique des étudiants dans les écoles par les équipes de circonscription et les enseignants-formateurs de l'IUFM. Ajoutons que la lourdeur de la maquette associée à la nécessité de préparer de front la préparation au concours, les dossiers, rapports et évaluations diverses pour répondre aux exigences du master auxquelles s'ajoutent les certifications en langue et en informatique engendrent énormément de stress, du mécontentement et acculent les étudiants à faire le choix du concours au détriment de la préparation au métier.

La réforme de la réforme mise en place par le nouveau gouvernement suite à l'alternance politique de mai 2012 est-elle une réponse pertinente à la déprofessionnalisation constatée ? Trop tôt pour se prononcer. Toutefois, le dispositif de formation et de recrutement censé revitaliser la formation initiale des enseignants n'apparaît pas à la hauteur des ambitions affichées dans la loi de refondation de l'avenir de l'école. Le dispositif proposé ressemble étrangement à celui qui préexistait à la réforme de 2008 : un concours passé à Bac + 4, suivi d'une seule année de formation alternée et rémunérée sous statut de fonctionnaire-stagiaire ! D'autres scénarii étaient possibles comme un recrutement en fin de licence. Cette alternative présente plusieurs avantages dont celui d'un cursus de formation sur 5 ans incluant une période de préprofessionnalisation en L2 et L3 comportant des éléments de pédagogie, de renforcement disciplinaire, de préparation au CLES 1⁵ et au C2i niveau 1⁶, de découverte du métier sous forme de stages dans les écoles. Dans un tel scénario, les lauréats au concours bénéficient en tant qu'étudiants d'une réelle formation professionnelle universitaire pendant deux années sanctionnées par un master. Pour les candidats malchanceux, une orientation en fin de L3 vers un master autre que celui préparant aux métiers de l'enseignement est alors aisée ; le maintien dans la même filière est aussi envisageable.

⁵ Certificat de Compétence en Langues de l'Enseignement Supérieur de niveau 1.

⁶ Certificat Informatique et Internet de niveau 1.

IX. Références bibliographiques

- BANDURA A. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck, 2002.
- BOUCHER L.-P. & Desgagné, Y.. Une expérience de transformation des pratiques pédagogiques au primaire : un processus de changement véritable. In D. Raymond (dir.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (pp. 55-70). Sherbrooke : éditions du CRP, 2001.
- BUTLER D.-L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- BUTLER-KIBSTER L. & CRESPO M. Réflexion sur le développement professionnel en éducation. In D. Amyot & C. Hamel (dir.), *La formation continue des personnels de l'éducation : Mali, Tunisie, Haïti, Guyana* (p. 8-20). Éditions MultiMondes, 2006.
- DAY C. *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. Londres : Palmer Press, 1999.
- DEJEAN J. *De Berlin à Bergen, nouveaux enjeux de l'évaluation*. Premier colloque du Comité National d'Evaluation. Dijon, 2004.
- DREYFUS H.-L. & DREYFUS S. E. *Mind Over Machine : The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York : The Free Press, 1986.
- GONTHIER-MAURIN B. *Rapport de la mission d'information du sénat sur le métier d'enseignant*. 2012, 38 pages.
- JOLION J.-M. *Mastérisation de la formation initiale des enseignants : enjeux et bilan*. Rapport du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2011, 43 pages.
- LANARES J. L'évaluation-conseil dans l'enseignement universitaire en Suisse : quelle contribution à la qualité ? In V. Bedin (dir.), *L'évaluation à l'université. Evaluer ou conseiller ?* (pp. 211-227). Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- MARCEL J.-F. *Apprendre des autres. Processus vicariants et développement professionnel de l'enseignant*. Communication présentée au 7^e colloque européen sur l'auto-formation : Faciliter les apprentissages autonomes. Toulouse ENFA, Auzeville, 2006.
- MARCEL J.-F. Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. In R. Becerril Ortega & B. Fraysse, *Le développement professionnel : quels indicateurs ?* Questions vives. 5(11), 2009.
- PERRAULT B., BRASSART D.-G. & DUBUS A. Evaluation de l'efficacité de la formation des enseignants en France : une enquête auprès des stagiaires de l'IUFM Nord-Pas de Calais. In *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluations en tension. Acte du 20^{ème} colloque de l'Admée Europe*. Genève 9,10 et 11 janvier 2008.
- PERRAULT B., BRASSART D.-G. & DUBUS A. Effets de la formation initiale des enseignants sur le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle. In *Evaluation et développement professionnel : actes du 21^{ème} colloque de l'Admée Europe*. Louvain-la-Neuve 21, 22 et 23 janvier 2009.
- PERRAULT B., BRASSART D.-G. & DUBUS A. *Evaluation des formations, évaluation des acquis des professeurs-stagiaires des premier et second degrés à l'IUFM Nord-Pas de Calais*. Rapport de l'IUFM Nord-Pas de Calais, 114 pages, 2010. En ligne <http://www.lille.iufm.fr/spip.php?rubrique494>.
- PERRAULT B., BRASSART D.-G. VAN OST L. & DUBUS A. *Perception par les étudiants des compétences construites à l'issue du M2 du master SMEEF-PE (2010-2011). Un premier bilan provisoire de la mastérisation de la formation des professeurs des écoles dans l'académie de Lille*. Rapport de l'IUFM Nord-Pas de Calais, 89 pages, 2011. En ligne <http://www.lille.iufm.fr/spip.php?rubrique494>.

UWAMARIYA A. & MUKAMURERA J. Le concept de « développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155, 2005.

WITTORSKI R. La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36, 2008.